VOL. 8, N° 4 — AVRIL 2006

VIRAGE

INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER ENSEMBLE

Sommaire

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE 2

DES CHERCHEURS À L'ÉCOLE 3

ADAM À L'AUBE D'UN NOUVEAU MONDE 5

UN TREMPLIN POUR TOUS 6

AGIR AUTREMENT POUR FAIRE ÉVOLUER LES CHOSES 8

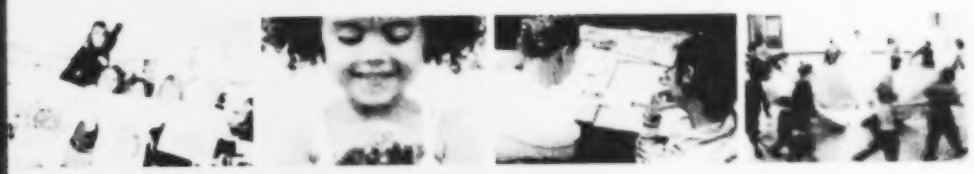
NOURRIR L'IMAGINAIRE PAR LA LECTURE ET L'ÉCRITURE 10

ÉVEIL À L'ÉCRIT 11.1

PASSE-PARTOUT : UN LIEN PRÉCIEUX ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE 12

PROJET SANS FRONTIÈRES 14

REGARDS PLURIELS SUR LES RÉFORMES EN ÉDUCATION : des fondements aux pratiques, des pratiques aux fondements 16



Québec

2007-03521/

vec le renouveau pédagogique, l'école s'est ouverte plus que jamais à son milieu. Des partenariats sont nés ou se sont accentués dans le but de favoriser la réussite des élèves. Toutefois, il est bon de garder en tête que le cœur même de cette réforme se trouve dans le Programme de formation de l'école québécoise, avec les visées, les compétences transversales, les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage ainsi que les programmes disciplinaires. Lorsque les enseignantes et les enseignants planifient l'apprentissage et l'évaluation, elles et ils doivent tenir compte de tous ces aspects du Programme. Dans le présent numéro, deux enseignantes de science au secondaire présentent les projets qu'elles ont développés dans ce contexte.

Par ailleurs, depuis 2002, la stratégie d'intervention *Agir autrement* aide les écoles situées en milieu défavorisé à augmenter le taux de réussite des élèves. *Virage* a voulu savoir comment évoluent les projets que les établissements mettent en œuvre dans le cadre de cette stratégie et a rencontré des représentants de deux écoles, l'une urbaine et l'autre rurale.

Enfin, ce numéro contient des articles traitant, entre autres, d'intégration scolaire, de lecture et de projets interdisciplinaires.

Bonne lecture

Colette Boucher

Gilbert Moisan, Service de la recherche
Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

LA RECHERCHE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES : OÙ EN SOMMES-NOUS?

Cette chronique a été instaurée afin, d'une part, de faire connaître aux enseignantes et enseignants ainsi qu'aux intervenantes et intervenants du milieu scolaire des résultats de recherche récents et, d'autre part, de favoriser l'application concrète de ces résultats dans le milieu scolaire.

En février dernier, un nouvel appel de propositions de recherche a été lancé à la communauté scientifique. Toutes les priorités de recherche qu'il contient sont directement liées au but ultime du programme de recherche ministériel, soit l'amélioration de la persévérance et de la réussite scolaires. Les nouveaux projets de recherche, financés à la suite de ce concours, débuteront en janvier 2007.

Plusieurs priorités de recherche correspondent aux préoccupations relevées dans le sondage sur *Virage* mené auprès des enseignantes et enseignants en 2004. Les nouvelles priorités de recherche sont regroupées autour de trois thèmes; vous les trouverez à la page 21.

Le programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) a été créé en 2002 afin de soutenir la recherche orientée sur les facteurs favorisant la persévérance et la réussite scolaires. Il est géré en partenariat avec le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

L'autonomie des chercheurs par rapport au Ministère est préservée de même que la liberté académique. Au total, à la suite des concours tenus en 2002-2003, 2003-2004 et 2004-2005, 64 projets de recherche ont été financés.

Pour plus d'informations sur le programme, consultez le site Web du Ministère.

http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_recherche/

VIRAGE

***Virage* est sous la responsabilité du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire**

Pierre Bergevin, sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire

Margaret Rioux-Dolan, directrice générale de la formation des jeunes

Éditrice et rédactrice en chef : *Colette Boucher*

Coordonnatrice et éditrice adjointe : *Martine Labrie*

Rédaction et traduction : *Colette Boucher, Réjane Bougé, Marie-Josée Lepine, Gilbert Moisan, Frances Mayle, Louis-P. Huard, Hélène Katz, Ève Renaud, Liz Warwick*

Révision : *Amélie Cauchon, Denise Gouin, Claire Lamy*

Photographe : *Denis Garon*

Conception graphique : *Emmanuel Begin*

Adjointe à la publication : *Denise Thériault*

Coordination de l'impression : *Direction des communications, Michel Martel*

Distribution : *Direction des ressources matérielles, France Pleau*

Code ministériel 13-0000-48

ISSN : *1488-3066 (version imprimée)*
ISSN : *1488-3074 (version en ligne)*

Tirage : *112 000 exemplaires*

Prochain numéro : *juin 2006*

Les nouvelles priorités de recherche sont regroupées autour des trois thèmes que voici.

I - L'accompagnement du changement et la gestion des établissements

- La gestion et l'accompagnement du changement;
- Les modalités à mettre en place pour préparer la relève du personnel enseignant et des gestionnaires;
- Les structures et les modalités qui favorisent la continuité et la concertation dans la mise en œuvre des services éducatifs.

II - Les aspects pédagogiques et le cheminement dans les études

- Les formes de différenciation pédagogique et leur mise en œuvre visant à favoriser le développement des compétences de même que les besoins de formation des enseignants devant l'hétérogénéité des élèves intégrés en classe ordinaire;
- L'adaptation des diverses approches d'évaluation des compétences et la mise au point d'instruments d'évaluation adaptés aux besoins particuliers des élèves;
- La relation entre les compétences professionnelles et les attitudes du personnel des écoles au regard des actions entreprises pour favoriser la réussite des élèves dans les milieux défavorisés.

III - L'intervention éducative centrée sur l'élève

- Les facteurs qui conditionnent les choix de carrière de même que les conditions d'implantation et les effets des pratiques novatrices qui aident les élèves à s'orienter;
- Les difficultés personnelles et familiales liées à la construction des valeurs chez les élèves du deuxième cycle du secondaire, notamment la détresse psychologique et les comportements suicidaires, les problèmes de violence dans le milieu scolaire incluant l'homophobie, de même que les difficultés reliées au vécu sexuel;
- Les effets de l'environnement scolaire et familial incluant la culture et le climat de l'école, l'appui de l'entourage familial ou des amis, les services complémentaires et les activités parascolaires.

Des chantiers à l'école

Marie-Josée Lépine

Perte de terrain

En 2004, l'ouragan Jeanne frappait l'île où cohabitent Haïti et la République dominicaine. Bien que l'amplitude de la tempête ait été plus grande du côté de la République dominicaine, c'est dans la région des Gonaïves, en Haïti, que les dommages furent les plus importants. Geneviève Landry, enseignante à l'école Félix-Leclerc, a proposé à ses élèves d'en découvrir les raisons. Pas si simple que ça…!

En collaboration avec le groupe de développement conception-expérimentation, qui comprend des conseillers pédagogiques, l'enseignante de 1re secondaire a élaboré ce projet, inspiré d'un fait réel, pour ensuite l'expérimenter avec ses élèves.

« J'ai présenté ce projet aux élèves en utilisant comme point de départ un article publié dans *La Presse* qui explique la catastrophe. J'ai aussi distribué à toute la classe une carte géographique qui permettait de voir que les deux pays sont situés sur la même île. » Après s'être assurée que ses élèves comprenaient bien le texte qui leur avait été soumis, l'enseignante leur a alloué quatre périodes pour qu'ils puissent se munir des outils nécessaires afin d'expliquer le problème.

Grâce à leurs recherches sur Internet et dans les livres, les élèves groupés deux par deux ont eu tôt fait de remarquer que les glissements de terrain dans la région des Gonaïves étaient responsables des dégâts. « Les élèves devaient alors se demander quelles étaient les causes de ces glissements de terrain. Ils devaient établir ce qu'ils savaient déjà sur les différents types de sols et mesurer ce qu'il leur restait à apprendre. »

Les élèves ont également fait des expériences traditionnelles afin de comprendre pourquoi le sol dans la région des Gonaïves ne retenait plus l'eau. Ils ont alors acquis nombre de connaissances sur le processus de création de l'humus, son rôle dans le sol et l'impact de la déforestation. Pour Mme Landry, son rôle doit se limiter à encadrer et à diriger les élèves; elle ne doit pas leur fournir de réponses. « C'est aux élèves de faire les liens, soutient-elle, de juxtaposer les éléments et de m'expliquer la problématique. Le projet a pour but de les amener à formuler eux-mêmes des questionnements. »

De l'étranger vers un terrain connu

« Une fois que les élèves ont compris les impacts de la déforestation, il m'a été possible de ramener le projet à ce qu'ils connaissent mieux. Il y a de plus en plus de changements climatiques autour de nous et, avec les outils qu'ils acquièrent dans ce projet, ils sont plus en mesure de comprendre ce qui se passe ici. »

Questions et observations

Tout au long du projet, les élèves ont consigné leurs observations, leurs questions et leurs démarches dans un journal de bord. À la fin de l'année, ils disposeront, dans un même cahier, de la totalité de leurs notes résumant les diverses situations d'apprentissage qu'ils auront vécues. Ainsi, il leur sera possible de mesurer ce qu'ils ont acquis dans le cadre du cours.

Pour M^me^ Landry, le nouveau programme fut la chance d'entrer en contact avec un enseignement plus concret. En effet, ce type d'activité, en suscitant à la fois l'intérêt et le besoin de s'impliquer chez les élèves, donne un sens aux apprentissages. Afin d'explorer les diverses pistes qui s'offrent à eux, les élèves apprennent également à faire preuve d'une plus grande autonomie. « Pour mes élèves, souligne Geneviève Landry, le but a été de formuler des questions pour ensuite être en mesure de comprendre la problématique. »

Une réussite!

« Dès que j'ai vu le nouveau programme, j'ai su qu'il collait à ma personnalité et à la vision que j'avais de l'enseignement. J'avais besoin d'essayer des projets avec mes élèves. Ce qui m'a convaincue, en définitive, c'est de voir leurs réactions. Je n'avais jamais vu des élèves motivés ainsi, avec les yeux grands ouverts, qui avaient envie d'essayer de nouvelles choses. Au-delà de toutes les difficultés, les élèves viennent chercher notre motivation. »

Nous vous remettons entre les mains un amas de matières dont vous ignorez la composition. Vos outils? Une méthode scientifique, des connaissances pour manipuler des pinces et des pics ainsi qu'une balance. Vous devez parvenir à identifier de quoi il s'agit. C'est le défi que propose Marie-Josée Touchette, enseignante de science et technologie, à ses élèves de 1re secondaire de l'école Casavant.

Placés en groupes de deux, les élèves doivent se concerter afin d'identifier la nature ainsi que l'origine des éléments qui se trouvent au creux du papier d'aluminium que leur a remis leur enseignante. Il leur faudra devenir de véritables chercheurs pour parvenir à affirmer qu'il s'agit de minuscules osselets et de poils, vraisemblablement régurgités par un hibou lors du processus de digestion… Le tout stérilisé, bien sûr!

« Il s'agit d'un projet qui s'échelonne sur quatre à cinq cours, explique l'enseignante. La première étape consiste, pour les élèves, à observer ce que je leur ai remis. Ils doivent me dire ce qu'ils pensent, à première vue, ce que cela peut être. »

Ensuite, avec leur partenaire de projet, les élèves désassemblent l'amas. Ils comparent alors leurs hypothèses et se posent différentes questions. Tout au long du projet, ils notent leurs impressions, individuellement, dans un journal de bord qui sera évalué par l'enseignante à la fin du projet.

Afin de laisser le temps aux élèves de s'interroger sur l'objet qu'ils manipulent, ce n'est qu'après plusieurs heures de travail que M^me^ Touchette leur remet un document accompagnateur qu'elle a confectionné. Entre autres choses, ce document regorge de renseignements à propos de la chaîne alimentaire et des différentes formes de dents d'animaux. « Avec ce projet, complète l'enseignante, les élèves développent des connaissances sur la chaîne alimentaire, sur des animaux de diverses catégories et sur les squelettes. »

Dès le moment où les élèves ont pris conscience qu'il s'agissait d'osselets, ils ont dû trouver à quelle catégorie de rongeurs ils appartenaient. Pour ce faire, ils se sont référés à des tableaux illustrant les os des différents rongeurs.

Ce projet amène les élèves à se poser une multitude de questions sur leur propre anatomie. Est-ce que nous avons autant de côtes que les rongeurs? Est-ce que nos os sont faits de la même manière? Est-ce que nos dents poussent sans cesse? Pour satisfaire la curiosité de ses élèves, M^me^ Touchette compare le plan du squelette humain à celui des rongeurs.

Ce projet sur la faune soulève un véritable enthousiasme chez les élèves. « Je suis nouvelle dans l'école, note l'enseignante, et les élèves ne s'attendaient pas à vivre ce genre de projet. Les élèves de 2e et 3e secondaire viennent parfois jeter un œil dans ma classe pour voir ce qui s'y passe. C'est un projet simple, mais les élèves adorent ça! Je sens qu'ils participent plus, en particulier les garçons. Ils semblent plus concentrés que par le passé. Parfois, j'ai envie de faire un projet un peu différent, mais l'enthousiasme des élèves fait en sorte que je vais continuer ce projet pour encore quelques années. »

« Dès que j'ai vu le nouveau programme, j'ai su qu'il collait à ma personnalité et à la vision que j'avais de l'enseignement. »

La mère, Ann Taylor, se posait aussi la question. Elle a donc communiqué avec la Commission scolaire Riverside. « Adam a toujours été intégré à la vie scolaire et nourrissait des rêves assez semblables à ceux de tous ses camarades. Il voulait travailler, se marier, avoir une famille, dit-elle. Nous l'imaginions bien vivre une vie indépendante dans la communauté. Il avait des objectifs personnels, et nous avons pensé qu'il les atteindrait plus aisément dans un milieu inclusif. Il souhaitait ardemment suivre ses camarades et il nous est apparu que sa famille devait le soutenir dans cette voie. »

Les collèges John Abbott, Vanier et Dawson avaient déjà des programmes qui permettaient aux élèves ayant une déficience intellectuelle ou développementale de participer à la vie du campus. Valerie Forde, conseillère en éducation spécialisée au secondaire à la Commission scolaire Riverside, estimait que la Rive-Sud (Montréal) avait besoin d'un programme similaire pour aider les élèves à se préparer à la vie adulte.

Deux ans plus tard, en août 2005, le programme de cheminement particulier de formation postsecondaire communautaire (*Post-secondary Alternative Community-based Education* ou PACE) accueillait six premiers élèves. M^me^ Forde a choisi des élèves de 18 à 21 ans ayant une déficience développementale permanente, qui ont fréquenté des classes ordinaires toute leur vie et qui ont besoin de la stimulation que peut apporter un nouveau milieu, au-delà de l'école secondaire. Ils ont besoin d'être suffisamment indépendants pour utiliser les transports en commun et se rendre en classe sans aide. « Quand ils suivent leurs cours au cégep, il n'y a pas d'ange gardien à côté d'eux », explique-t-elle.

La Commission scolaire Riverside a embauché l'enseignante Patti Buchanan et lui a confié la coordination de ce programme coopératif. Elle a aussi fait appel à Victoria Greer, technicienne spécialisée dans les programmes d'alternance travail-études. Le Collège Champlain fournit une salle et les services de Doreen Kelly, qui assure la liaison entre la Commission scolaire et le collège pour que le programme PACE bénéficie des ressources du collège et que les élèves puissent y suivre les cours. « Elle a ouvert bien des portes », dit M^me^ Buchanan à propos de Doreen Kelly.

Trois jours par semaine, les participants vont suivre les cours de leur choix sur le campus et développer leurs mécanismes sociaux et leurs compétences professionnelles avec M^me^ Buchanan et Greer. Chaque élève suit un plan de transition, adapté à ses besoins, qui précise ses objectifs, que ce soit l'amélioration de l'habileté à manipuler de l'argent ou à converser en français. Ils participent aussi à des activités dans la communauté, comme une promenade dans le quartier chinois, une activité à la patinoire ou la participation à un club qui reçoit des conférenciers. Le reste de la semaine, ils sont en stage professionnel chez Winners, Krispy Kreme, Toys "R" Us et dans une résidence pour personnes âgées. Victoria Greer les soutient et surveille leurs progrès au travail.

« Leurs notes n'ont pas été très élevées, mais ils ont fait tous les devoirs et tous les examens. C'est bien plus que ce qu'on attendait d'eux. »

Louis-P. Huard

Le programme PACE offre à ses élèves une expérience authentique du cégep, dit Mme Forde. « Nous voulions que nos élèves participent à la vie étudiante. Il fallait donc qu'ils suivent les cours de leur choix et qu'ils participent aux mêmes activités que les autres. Il ne s'agit pas seulement d'être physiquement présent au collège, mais bien de participer activement. » Il semble bien que le but soit atteint, maintenant que d'autres élèves se présentent au bureau de PACE en demandant d'en faire partie.

Les élèves ont suivi jusqu'ici des cours de sociologie, d'algèbre, de nutrition, de condition physique et de bien-être, de vie active, de cinéma, d'histoire de la civilisation occidentale et d'espagnol. Ils ne sont pas tenus de faire les devoirs ni les examens. L'enseignante du cours de sociologie est surprise de leur détermination. « Elle a trouvé qu'ils étaient enthousiastes, motivés et actifs au cours des discussions en classe », rapporte Mme Buchanan. « Leurs notes n'ont pas été très élevées, mais ils ont fait tous les devoirs et tous les examens. C'est bien plus que ce qu'on attendait d'eux. »

« De se trouver ainsi dans un milieu inclusif les aide à améliorer leur confiance en eux, à prendre conscience de leurs possibilités, à mieux communiquer, à devenir plus autonomes et à se sentir aux commandes de leur propre vie, poursuit Mme Buchanan. Les effets demeureront après leur passage au Collège Champlain. Ils n'auront pas peur de prendre le métro ni de se rendre à Montréal. Ils n'auront pas peur d'aller voir une exposition au musée parce qu'ils l'ont déjà fait. Ils vont apprendre à lire un horaire d'autobus et vont éprouver un sentiment de réussite. Ils n'obtiendront pas d'unités pour les cours suivis, mais ils auront été exposés à la vie au cégep et à ce qui s'y transmet. »

Malheureusement, Adam Taylor n'aura jamais pu participer au projet qu'il a inspiré. Il devait entrer au collège en janvier 2006, mais la leucémie a eu raison de lui le 5 octobre 2005. D'autres auront la chance de réaliser son rêve grâce au programme PACE.

Afin de parvenir à inclure dans les classes ordinaires des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, l'école secondaire Le Tremplin à Malartic a mis à l'essai un projet visant à améliorer les conditions de réussite des élèves.

L'école secondaire Le Tremplin de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois a revu son organisation scolaire pour répondre aux besoins diversifiés de ses élèves issus d'un milieu défavorisé.

Ginette Falardeau, directrice de l'école, explique que la réflexion a pris naissance en 2002, lors de rencontres instaurées par la direction adjointe. « Ces rencontres visaient à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et à faire l'analyse de l'organisation des cheminements particuliers dans le but de dégager une vision commune pour parvenir à une organisation scolaire susceptible de répondre adéquatement aux besoins diversifiés de nos élèves. »

« Le soutien de la Commission scolaire nous a permis de profiter des expériences vécues lors de la mise en place de projets d'inclusion au primaire. De plus, il y avait une volonté d'assurer une continuité et de faciliter le passage du primaire au secondaire. Les services éducatifs partagent cette vision et donnent un bon soutien. Le fait de vivre dans une petite ville facilite l'inclusion. Ici, tous les élèves se connaissent et désirent poursuivre leurs apprentissages avec leur cohorte. »

Mme Falardeau estime que son rôle est d'accompagner l'équipe-école afin de créer un environnement propice à la réussite et à l'apprentissage de tous les élèves arrivant au secondaire. « Il est important de favoriser un milieu de partage et de collaboration, et de s'assurer que le personnel et tous les intervenants se sentent soutenus. Lorsqu'on pilote un projet comme celui-ci, qui exige un renouvellement des pratiques pédagogiques, il est normal de rencontrer une certaine résistance. Il ne faut pas perdre de vue que ceci est un travail de longue haleine qui nécessite l'engagement de tout le milieu scolaire et que cela fait partie d'un processus participatif. Si nous ne travaillons pas ensemble, nous n'y arriverons pas. »

« Plusieurs mesures ont été prises dans le but d'obtenir les conditions essentielles à la réussite du projet d'inclusion. L'horaire a été aménagé pour mobiliser les ressources nécessaires et pour permettre une rencontre d'une heure par semaine afin de favoriser la concertation. Une période d'étude d'une durée de 40 minutes permet des interventions spécifiques pour aider les élèves. De plus, la fermeture d'une classe de cheminement particulier et les fonds alloués à *Agir autrement* ont permis de libérer deux enseignantes-ressources afin qu'elles puissent y apporter leur soutien. »

Gilberte Larose, enseignante en 1re secondaire, reconnaît l'importance d'une approche centrée sur les besoins des élèves et constate que « l'expérience est enrichissante, même si un projet d'inclusion présente de nombreux défis à relever et exige le renouvellement des pratiques pédagogiques ».

« Dans le contexte actuel, l'enseignant se retrouve sur la première ligne d'intervention d'un groupe d'élèves aux besoins très diversifiés. Cela peut provoquer un certain sentiment d'incompétence. Par exemple, on peut parfois se

sentir démuni lorsqu'on n'arrive pas à stimuler la motivation d'un élève qui rencontre certaines difficultés. Dans cette situation, il faut se rappeler que la réussite d'un élève ne dépend pas d'une seule personne et qu'on peut toujours avoir recours aux ressources du milieu scolaire. Il est très important d'être secondé par un enseignant-ressource. »

Marie-Claire Piché, enseignante-ressource et orthopédagogue, a vécu et piloté des projets intégrateurs au primaire, dont le Projet d'intervention des élèves à risque (PIER). « Mon rôle consiste à offrir le soutien et l'aide nécessaires aux enseignants pour assurer la réussite de l'élève, et cela se réalise grâce aux actions suivantes : offrir des ateliers, participer à la construction de matériel adapté et aider à mettre sur pied des pratiques pédagogiques novatrices facilitées par une période de rencontre fixée à l'horaire. »

« Dès le début, nous avons misé sur le tutorat pour élaborer les différents plans d'intervention. Le tuteur accompagne l'élève au cours des différentes étapes de son cheminement scolaire. Il rencontre les parents et assiste à l'élaboration des plans d'intervention, et il aide tous les intervenants du milieu scolaire à connaître les actions nécessaires pour assurer la réussite de l'élève », note Stéphane Grégoire, enseignante-ressource.

Mme Falardeau ajoute : « En plus de faire preuve d'une grande souplesse et d'une ouverture à la différence, il faut parfois revoir notre définition de la réussite. Nous avons accueilli un élève en 1re secondaire qui avait des problèmes d'apprentissage liés à sa difficulté à s'adapter sur le plan social. Grâce au plan d'intervention, les enseignants et les intervenants ont pu lui fournir l'aide et le soutien nécessaires pour surmonter ses problèmes. Dans une classe régulière, les élèves en difficulté reçoivent beaucoup de stimulation. Ils voient les mêmes textes et la même matière que tous les élèves de leur âge. De plus, ils sont motivés par le modèle des autres. Les réussites peuvent aussi être sociales. Les élèves vivant l'inclusion s'isolent moins et ont moins tendance à se regrouper entre eux. Ils entretiennent des relations avec les autres élèves de leur groupe d'âge, et leur estime de soi s'en trouve ainsi améliorée. Je crois que ces élèves ne pourraient pas vivre la même réussite si l'organisation des services se faisait par le mode des cheminements particuliers. »

Pour Réjean Godbout, conseiller pédagogique à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, son travail se fait dans le respect de l'individu. « L'approche orientante facilite l'implantation d'un nouveau modèle d'organisation scolaire. Plus la structure favorise l'engagement de l'élève, plus nous allons vivre des réussites. »

« Accompagner les enseignants et les intervenants dans ce processus, compte tenu du contexte et des nombreux défis à relever, peut parfois s'avérer complexe et ardu. On doit favoriser la concertation et les pratiques réflexives pour répondre aux besoins diversifiés du milieu scolaire. Afin d'instaurer un environnement favorisant le développement des compétences professionnelles, il faut tenir compte du cheminement professionnel de chacun. Nous avons bénéficié de l'aide des services régionaux. Par exemple, la formation sur la dyslexie offerte par une personne-ressource a permis aux enseignantes et enseignants d'élaborer des pistes de solution. »

« Nous sommes familiers avec les orientations ministérielles, mais entre la théorie et la pratique, il y a un pas à faire. Par conséquent, il faut être flexible et être prêt à réinvestir l'information auprès de nos pairs puisque nous expérimentons de nouvelles façons de faire. »

Debout (de gauche à droite) : Marie-Claire Piché, Réjean Godbout, Stéphane Grégoire

Assises : Gilberte Larose, Ginette Falardeau

Liz Warwick

À l'école secondaire James Lyng, à Montréal, couloirs et classes sont pavoisés des travaux et des signes de réussite des élèves. Des tipis miniatures fabriqués avec soin au cours d'une étude des traditions autochtones sont dressés sur une longue table. Des statistiques sur la Deuxième Guerre mondiale sont rassemblées sur des affiches accrochées aux murs. Ici, on a choisi, entre autres, de mettre en évidence les résultats des efforts des élèves afin de leur redonner confiance en eux et d'améliorer leur estime de soi.

Bon nombre des 330 élèves de l'école James Lyng viennent de milieux défavorisés, explique le directeur, Wayne Commeford. Environ 28 % de ceux-ci vivent sous le seuil de la pauvreté et quelque 60 % proviennent de familles monoparentales. On a diagnostiqué des difficultés d'apprentissage chez environ 40 % des élèves. « Beaucoup de ces enfants ne savent pas ce qu'est la réussite scolaire, commente M. Commeford. Ils n'ont pas d'appui à la maison ou dans la communauté. »

Grâce à *Agir autrement*, l'école propose plusieurs mesures pour améliorer le taux de diplomation, encourager les élèves à faire des études postsecondaires et stimuler la participation des parents. L'une de ces mesures a d'ailleurs eu tôt fait d'attirer l'attention des chercheurs et des médias : la création de classes séparées selon le sexe des élèves. M. Commeford explique qu'ainsi, les jeunes se concentrent davantage et perdent moins de temps à tenter d'impressionner les élèves de l'autre sexe. « La séparation a aidé les élèves à se voir autrement et à imaginer ce qu'ils sont capables d'accomplir », ajoute-t-il.

Styles d'apprentissage

En séparant les filles des garçons, il est plus facile d'adapter les méthodes pédagogiques aux styles d'apprentissage différents. M. Commeford rapporte que les scientifiques, dans des études allant jusqu'à la sontigraphie cérébrale, ont constaté que garçons et filles apprennent de façon très différente. Klara Bourne, qui enseigne l'anglais, langue d'enseignement et compte 26 ans d'expérience, dit observer ces différences tous les jours. « Les garçons aiment l'action. Ils aiment le concret, les projets tridimensionnels, comme la fabrication d'une carte. Les filles sont plus portées à discuter ; elles posent plus de questions. » Depuis la séparation, M^me^ Bourne a adapté ses méthodes. Quand elle aborde un roman, par exemple, elle demande aux garçons de se lever et de jouer les personnages. Les filles, pour leur part, travaillent en équipe et discutent de ce qu'était la vie des personnages. « Le programme est le même, mais il est présenté autrement », dit M^me^ Bourne.

L'école a aussi mis au point une méthode d'enseignement et d'apprentissage intégrée par projets, poursuit M. Commeford. Chaque année, les enseignants choisissent un thème – les espèces en voie de disparition, par exemple – pour chaque cycle. Les enseignants se réunissent régulièrement pour discuter de la présentation du thème dans les différentes matières. Au cours d'anglais, les élèves lisent des articles sur les espèces en voie de disparition. En classe de science, les élèves identifient l'écosystème favorable aux espèces en danger. En mathématique, ils apprennent à utiliser des modèles statistiques pour déterminer à quelle vitesse une espèce donnée risque de disparaître. À l'exposition de fin d'année, les élèves montent des présentations et répondent aux questions des visiteurs. Leurs créations sont ensuite exposées en divers endroits de l'école.

Soutien technologique

Autre élément clé de la stratégie *Agir autrement* : le recours à la technologie pour stimuler l'apprentissage. L'école est dotée d'un vaste laboratoire d'informatique, équipé d'un « tableau intelligent », grand tableau blanc informatisé qui facilite la communication et l'interaction entre les enseignants et les élèves. Chaque élève voit à l'écran de son terminal ce qui est écrit sur le tableau intelligent. L'enseignante ou enseignant clique sur une petite fenêtre du tableau et voit immédiatement ce qui est écrit sur l'écran du terminal d'une ou un élève donné. Pour Ann Quesnel, qui enseigne la mathématique, la technologie stimule la volonté d'apprendre des élèves. « C'est un instrument formidable parce qu'il est tellement visuel », souligne-t-elle. Les élèves peuvent créer un graphique ou décortiquer un problème à l'ordinateur tandis qu'elle surveille et corrige aisément leur travail.

Grâce à la création et à l'application de ces programmes et de ces outils dans le cadre de la stratégie *Agir autrement*, il règne un climat de réussite à l'école secondaire James Lyng. Auparavant, environ 65 % des élèves réussissaient les épreuves uniformes. À présent, le taux de réussite est d'environ 82 %. Il y a quatre ans, seuls 17 % des élèves demandaient l'admission à un programme postsecondaire. Ils sont maintenant 74 %. L'absentéisme quotidien a chuté de 20 % par jour à environ 6 %. Les parents sont aussi beaucoup plus présents. Avant le lancement de la stratégie, seul un tiers des parents assistaient aux réunions avec les enseignants. Maintenant, les trois quarts y assistent. « Nous avons réussi à accrocher les élèves et leurs parents et nous les aidons quand surgissent des difficultés scolaires », dit M. Commeford.

Loin des trépidations de Montréal, un nouveau jour se lève sur l'école secondaire Pontiac de la Commission scolaire Western Québec. Les autobus convergent bruyamment vers l'école pour y déposer environ 500 élèves des petites communautés qui parsèment cette région reconnue pour l'agriculture et l'exploitation forestière. Tous les élèves, ou à peu près, ont l'anglais pour langue maternelle et possèdent une culture commune. Environ 20 % de la population scolaire est reconnue pour avoir des besoins particuliers.

Depuis l'application de la stratégie *Agir autrement*, l'école secondaire Pontiac suit une démarche en trois volets, destinée à hausser le taux de réussite. Ces trois volets sont le rendement, les partenariats d'apprentissage et l'organisation du travail, explique le directeur de l'école, Michel Dubeau. Afin de déterminer et d'améliorer le rendement, l'école évalue chaque élève dès son arrivée à l'école au moyen d'une batterie de tests standardisés. Les enseignants fixent ensuite des objectifs semestriels pour chacun et chacune. Ces objectifs sont consignés dans une banque de données mise au point par et pour l'école. Les élèves s'efforcent d'atteindre les objectifs et consignent leurs succès (ou leurs échecs) dans la banque de données. À la fin du semestre, tous – élèves, enseignants et parents – voient rapidement s'il y a progrès.

Si le rendement d'une ou un élève semble chancelant, l'école mobilise son équipe spéciale, surnommée *équipe A* (pour *Achievement Team*, sorte d'« équipe de la réussite »), composée de six enseignants qui travaillent en étroite collaboration avec les élèves en difficulté. L'équipe se réunit deux fois par semaine avec l'élève, fixe d'autres objectifs et surveille les progrès.

« Nous avons instauré une culture de la réussite », dit M. Dubeau. L'école stimule aussi la participation et l'esprit des élèves grâce à un système de groupes. Chaque élève est affecté à un groupe, et les groupes marquent des points pour l'étude, l'esprit et les sports.

Cette année, l'école tente un projet pilote pour étendre l'idée des partenariats et des échanges aux méthodes pédagogiques. Chaque enseignant participant a dressé un inventaire de ses forces et de ses faiblesses à titre professionnel et a communiqué le tout au groupe. Les enseignants sont maintenant jumelés à des éducateurs qui les aident à combler certaines faiblesses. « Nous espérons qu'avec le temps, toute l'école s'y mettra », explique M. Dubeau.

Le programme mis en œuvre en vertu de la stratégie *Agir autrement* a fait bondir le taux de réussite aux épreuves uniformes à 87 %, par rapport à 68 % il y a quatre ans. La note moyenne aux épreuves est maintenant de 70,9 contre seulement 62,7 avant la stratégie. Au total, le classement de l'école secondaire Pontiac s'est remarquablement amélioré, passant du 381e au 131e rang. Maintenant, près de 90 % des parents des élèves du premier cycle participent aux réunions avec les enseignants.

« Nous avons à cœur de voir chacun et chacune s'épanouir, souligne M. Dubeau. Et nous avons trouvé un moyen d'y contribuer en nous concentrant sur le rendement, les partenariats d'apprentissage et l'organisation du travail. »

Parce que lire et écrire, ça commence bien avant l'école…

Les participants venaient d'horizons multiples : de bibliothèques publiques, de centres de la petite enfance, de centres locaux de services communautaires, de groupes d'alphabétisation ou d'éducation populaire, d'organismes communautaires de services à l'enfance et à la famille et, bien sûr, d'écoles. Le maillage entre ces différentes instances, qui relèvent soit du niveau municipal, de l'entreprise privée ou encore des milieux culturels et de la communication, était essentiel à la mise sur pied de ce projet! Tous devaient, en effet, unir leurs efforts pour construire « la communauté de lecture » qui a donné naissance à ce programme, comme l'a rappelé François Blain lors de la conférence d'ouverture de cette journée. Ce consultant en gestion de programme au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a également rappelé qu'être prêt à lire ne coïncide plus maintenant avec l'entrée à l'école. Depuis dix ans, une profonde réflexion a été faite de ce côté. On sait donc qu'il faut accomplir un travail en amont, bien avant l'école, au cœur même des familles. Ainsi, aujourd'hui, tous s'entendent pour dire qu'il faut introduire le livre le plus tôt possible dans la vie de l'enfant, qu'il faut faire participer des acteurs externes à l'école et les former pour accomplir ce délicat travail. Et si ces expérimentations ont eu lieu surtout dans les milieux défavorisés, c'est que les besoins étaient, on s'en doute, plus criants de même que les outils, plus rares. Il fallait donc travailler sur plusieurs fronts en mobilisant de nombreux partenaires, en transformant des attitudes et des pratiques et en intégrant cette vision dans différents services.

De manière concrète, 40 groupes d'éveil à la lecture ont été créés dans le cadre de ce programme. À l'intérieur de ceux-ci, on a élaboré des outils et des activités structurantes, telle celle intitulée *Une naissance, un livre*, où un livre est remis à la famille lors de l'arrivée d'un nouveau bébé. Toutes ces activités ont été mises en œuvre dans cinq quartiers de Montréal, soit Sainte-Marie, Montréal-Nord, Saint-Michel, Verdun et Parc-Extension. Les coordonnatrices des comités locaux des trois premiers quartiers mentionnés étant venues livrer des témoignages, on a pu constater qu'on a instauré sur ces trois territoires des fêtes du livre et des soirées du conte, qu'on y a également créé des mascottes et même que signé des engagements divers à l'intérieur de partenariats novateurs. Dans la mesure où elles rejoignent à la fois les enfants, les parents et les intervenants, ces approches peuvent d'ailleurs toutes être qualifiées d'écosystémiques.

Aujourd'hui, les défis des comités consistent bien souvent à assurer un financement stable et à évaluer les retombées de ce programme.

Le quartier Sainte-Marie, à Montréal, où 55 % des ménages sont à faible revenu, a la particularité de compter trois bibliothèques sur son territoire. Dans ce quartier, il existe un programme qui s'intitule *Mot à mot dans mon quartier*. Ainsi, outre les engagements individuels pris par certains partenaires, on a élaboré des réalisations communes. On s'est doté d'un meuble contenant des éléments servant à animer diverses activités ainsi que d'une mascotte unique, l'adorable « Kilitou », nichée dans la poche d'une maman kangourou dont le ventre se métamorphose en livre! Trois enseignantes ont même écrit et publié une histoire, *Une surprise pour Kilitou*, un ouvrage tiré à 3400 exemplaires distribués gratuitement aux familles du quartier comme outil de travail et de rassemblement.

Les *Sacs d'histoires* : pour rapprocher les familles de l'école

Dans les divers ateliers proposés au cours de la journée, on a pu découvrir d'autres projets extrêmement stimulants parmi lesquels le surprenant projet *Sacs d'histoires*. Inspiré de l'initiative d'un enseignant britannique, il a été implanté à l'école Sainte-Bernadette-Soubirous, à Rosemont, là où 62 % des élèves, comme l'ont souligné les enseignantes Josée Hébert et Lyne Palardy, sont d'origine étrangère. Une réalité dont on a d'ailleurs tenu compte en important

ce projet, qui consiste à rapporter à la maison un sac contenant du matériel pédagogique conçu par l'équipe famille-école. Les albums illustrés – libérés de droits d'auteur –, les enregistrements audio et les jeux ont tous été traduits dans plusieurs langues : arabe, créole, vietnamien, chinois, etc. Cette initiative a permis non seulement de rapprocher les familles de l'école mais aussi de renforcer les liens entre les familles. Car, de l'aveu de plusieurs parents, ce sac a souvent été une première occasion pour eux de raconter une histoire à leurs enfants! Ce projet, en plus d'être une belle reconnaissance de l'école québécoise envers la culture des familles allophones, a permis d'établir des ponts entre le français et les autres langues.
Il faut voir, dans la vidéo mettant en vedette des parents, l'enthousiasme suscité au sein d'une famille algérienne autour de l'histoire de Pichou, écrite par Ginette Anfousse. Ainsi, même les parents qui ne sont pas de grands lecteurs comprennent qu'ils sont des partenaires essentiels dans les apprentissages de leurs enfants.

À la suite d'une expérience menée en 2002 dans une école de Parc-Extension, 17 équipes-écoles ont mis en place cette année un projet *Sacs d'histoires* dans leurs milieux. Les enseignants constatent déjà de nombreux bienfaits parmi lesquels on note le fait que chacun se sent valorisé dans sa culture d'origine. Par ailleurs, le réel plaisir que les enfants prennent à lire avec leurs parents et à jouer avec les jeux créés à partir de cette lecture ne se dément pas non plus. Et si le support audio aide les parents moins scolarisés à développer une plus grande confiance en eux par rapport à la lecture, les rencontres entre les parents pour fabriquer les fameux sacs permettent de briser l'isolement de nombre d'entre eux.

Pour ceux qui voudraient implanter ce projet dans leur école, du matériel est fourni par le Programme de soutien à l'école montréalaise. On peut se le procurer en contactant Martine Boucher [boucher@cdeafc.ca].

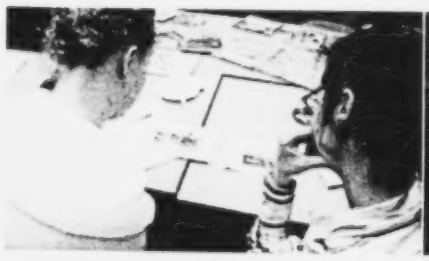
La culture : une arme supplémentaire contre la pauvreté

Psychologue de formation, Monique Tremblay a travaillé au Centre Saint-Pierre, dans le quartier Centre-Sud de Montréal, pendant de nombreuses années. Depuis toujours, elle porte une attention particulière aux obstacles auxquels se heurtent les familles pauvres ainsi qu'aux énergies qu'elles déploient pour y faire face. Dans un atelier, elle a expliqué de quelle façon la culture peut être intégrée dans ces milieux en faisant état des conditions à mettre en place pour toucher les parents et les enfants. Son intervention s'inscrivait donc comme une réflexion sur le plaisir de lire et sur la manière de l'alimenter dans un milieu défavorisé.

Ainsi, parmi toutes les stratégies dont les familles pauvres usent pour traverser des périodes difficiles, M^me^ Tremblay a noté l'importance vitale des besoins liés à l'âme. Dans ces familles, on observe parfois une sorte de « mise en dormance » des rêves et des désirs, et la motivation à lire peut alors être mise en veilleuse; on y rencontre souvent des enfants qui ont d'énormes difficultés à lire et à écrire. De nombreux parents, qui éprouvent eux-mêmes de la difficulté à lire, ne peuvent s'imaginer aider leurs enfants dans ce domaine. Voilà pourquoi il faut, d'abord et avant tout, raconter des histoires aux deux. On peut même commencer avec des livres d'images! Bien que ce ne soit pas toujours évident, il ne faut pourtant pas que la lecture demeure de la seule compétence de l'école. On doit insister sur le plaisir de lire plutôt que sur l'utilité de la lecture et la réussite scolaire. Il s'agit de prouver que le plaisir de lire existe pour lui-même d'abord. Il arrive même que certains parents fassent une nouvelle tentative d'alphabétisation grâce à l'enthousiasme de leurs enfants.

Monique Tremblay a la ferme conviction que la culture fait partie des besoins fondamentaux de l'être humain. Elle insiste sur le fait que si la lecture et l'écriture sont importantes pour les enfants de tous les milieux, il n'y a pas à douter qu'elles le sont encore plus pour les enfants issus de milieux défavorisés! Il ne faut donc pas sous-estimer l'importance de cet éveil dans un milieu où d'autres besoins semblent pourtant beaucoup plus urgents. Ces notions, également mises en avant au cours de la discussion finale, ont rejoint la réflexion de la psychologue tout en la poursuivant.

« C'est à plusieurs que l'on découvre le plaisir de la lecture et que l'on apprend à lire seul. » La journée s'est terminée sur cette maxime qui a rappelé à tous l'importance de construire cette fameuse « communauté de lecture ».



Bien avant d'entrer à l'école, les enfants s'éveillent à la lecture et à l'écriture en développant le langage parlé et en s'essayant à lire (souvent à partir d'images) et à écrire (généralement sous forme de gribouillis). C'est en 1966 que Marie Clay, chercheuse néo-zélandaise, a créé le terme *emergent literacy* (éveil à l'écrit), celui-ci évoquant les tout premiers stades du développement de la lecture et de l'écriture, soit la période entre la naissance et le moment où les enfants lisent et écrivent de manière conventionnelle. « Même très jeunes, les enfants sont déjà dans un processus d'alphabétisme », précise M^me^ Shohet.

L'apprentissage de la lecture se fonde sur les expériences que font les enfants du langage parlé et de l'écriture au cours de leurs deux premières années de vie. L'essor se produit quand ils commencent à parler plus clairement et prétendent lire par eux-mêmes leurs livres favoris, recréant l'histoire grâce aux illustrations. « Ayant mémorisé le récit, ils vous le racontent sans pouvoir lire », explique M^me^ Shohet.

Les jeunes enfants qui gribouillent, alignant au hasard des séries de « lettres » et d'ondulations qui imitent l'écriture cursive, font précisément l'expérience de l'écriture. Ils vous disent ensuite ce que dit le message. « Ce ne sont pas que des gribouillis. » Ils « lisent » leurs messages.

M^me^ Shohet insiste : « Le personnel des garderies et les parents doivent stimuler cet apprentissage. Les livres d'histoires et autres formes de matériel stimulent la compréhension de la lecture et de l'écriture chez les enfants, tout comme d'autres activités d'apprentissage actif. Si les jeunes enfants sont exposés aux livres, tôt ou tard, ils en prendront un et vous le liront. Ils le tiendront peut-être à l'envers, mais ils auront vu comment on lit et imiteront le geste. »

L'enfant qui participe à une tâche ou à une activité significative fait un apprentissage actif qui stimule sa curiosité et lui fait découvrir de nouveaux champs d'intérêt. Ce type de tâche lui permet de montrer ce qu'il ou elle comprend, d'explorer différentes ressources et d'assumer une responsabilité croissante dans ses propres apprentissages. « Les enfants y voient quelque chose d'amusant et non un travail », dit M^me^ Shohet.

Grâce aux progrès continus de l'alphabétisme, à une meilleure compréhension des concepts pertinents et aux efforts déployés par les parents, le personnel des garderies et les enseignants, les enfants font plus facilement la transition entre la phase d'éveil et la pratique conventionnelle de la lecture et de l'écriture. À 5 ans, quand ils abordent cette pratique conventionnelle à la maternelle, ils continuent de faire des progrès rapides pour peu que leur environnement soit riche en stimulations à cet égard.

Sam Boskey, de la Direction des politiques et des projets des Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a présidé une table ronde sur les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture en anglais, dans la région de Montréal.

Plusieurs éducateurs en garderie y déploraient qu'il soit parfois difficile de faire participer les parents à cet éveil de leurs enfants. Certains parents croient que la lecture appartient à l'école. D'autres sont des immigrants qui ont eux-mêmes des difficultés avec l'anglais ou le français.

Denise Llewellyn, conseillère pédagogique au Centre pour adultes Place Cartier de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, avance que cette difficulté pourrait plus dépendre de facteurs socioéconomiques que de facteurs culturels. « Des gens qui ne maîtrisent pas l'écrit de leur propre langue et qui commencent une nouvelle vie ailleurs, dans un endroit où ils ont du mal à trouver un emploi, ont d'autres priorités que la lecture, dit-elle. Mais au bout du compte, tout le monde souhaite la réussite de son enfant. Si vous arrivez à le leur faire comprendre et que vous leur donnez des livres, vous pouvez travailler avec eux. »

Il y a maintenant 27 ans que le programme d'animation Passe-Partout a été implanté dans les écoles du Québec! Si son nom est, bien sûr, inspiré du titre de la célèbre série télévisée de l'époque, ce programme de soutien à la compétence parentale relève d'une préoccupation toujours actuelle et cruciale : créer des liens entre les familles et l'école. Ces liens sont garants, on le sait maintenant, d'une meilleure réussite scolaire. Par l'intermédiaire de ce programme, il s'agit donc de rejoindre, dans un cadre précis, les parents et les enfants pendant l'année qui précède l'entrée de ces derniers à l'école. Des animateurs de la première heure et d'autres dont l'implication, si elle est plus récente, est tout aussi dynamique, se réunissent régulièrement. *Virage* a assisté à l'une de ces fructueuses rencontres et en a profité pour faire le point avec eux.

Un projet en constante évolution

« Le programme provient d'une volonté du ministère de l'Éducation alors préoccupé, en 1978, par "la réussite pour tous" », rappelle Numa Landry de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. « Au début, le programme ne s'adressait qu'aux parents. Plus spécifiquement aux parents des milieux socioéconomiquement faibles. Des études démontraient alors clairement – et démontrent toujours! – qu'il y a un lien entre l'implication des parents à l'école et la réussite scolaire de leurs enfants. Puis, on a intégré les enfants, dans des rencontres faites en parallèle, pour mieux les préparer à leur entrée à la maternelle, et on a élargi les milieux visés. »

Concrètement, Passe-Partout propose une série de rencontres structurées (entre huit et dix) pour les parents, de manière à ce qu'ils démythifient l'école et qu'ils puissent faire émerger leurs compétences. Du côté des enfants, seize rencontres permettent de les préparer à la maternelle. Ces rencontres se tiennent de jour ou de soir, et on y aborde des thèmes choisis en fonction des besoins des parents et des enfants. « Les compétences sont là! », soutient Numa Landry. « Nous n'avons qu'à rendre le parent fier de celles qu'il possède en lui », précise Chantal Hamel de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs. On le voit, les animateurs de ce programme ont développé ce qu'ils appellent un « préjugé favorable » envers les parents. Quant aux expériences des parents par rapport à l'école, elles sont très diverses, et parfois négatives… Aussi faut-il éviter que les parents transmettent leurs craintes à leurs enfants. « Mais, dans tous les cas, croit Daniel Allard de la Commision scolaire de la Riveraine, il faut sécuriser les parents. Combien d'entre eux ai-je entendus dire que l'école les stressait? En fait, l'école stresse un peu tout le monde, il faut donc savoir accueillir les parents. » L'accueil, voilà un des maîtres mots de Passe-Partout. Tout, dans ce programme, est centré sur la qualité relationnelle. Voilà pourquoi on accepte que l'intégration se fasse à des rythmes différents. Au rythme de chacun des parents.

Une société qui change

Tout comme les familles et les écoles, Passe-Partout a évolué. « Passe-Partout est à ce point actuel qu'il s'intègre merveilleusement bien dans l'esprit du renouveau pédagogique qui parle de parents-accompagnateurs », souligne Julie Perras de la Commision scolaire de l'Énergie. « Au début, nous proposions beaucoup d'activités dirigées, précise Numa Landry. Maintenant, dans un environnement où les enfants ont des horaires extrêmement chargés, nous élargissons les périodes de jeu libre. » Il y a aussi l'implication des pères qui a changé. « Les pères sont non seulement plus présents, mais ils interviennent de manière concrète! » s'exclame

Julie Perras. Le père est plus sollicité dans ces périodes de jeu libre qui augmentent et il est aussi davantage conscient de l'importance de son rôle auprès de son enfant. « La prise de conscience de ce côté a été énorme en dix ans », précise Louise Picard de la Commission scolaire Pierre-Neveu qui, elle, planifie des rencontres spécifiques destinées aux pères et aux enfants. « Outre le fait que les parents qui s'inscrivent à Passe-Partout ont une place pour échanger des idées, se livrer, nous ne devons pas perdre de vue qu'ils deviennent de véritables bougies d'allumage dans leur milieu et des agents multiplicateurs de changement. »

Les animateurs de Passe-Partout

Les animateurs de Passe-Partout proviennent d'horizons divers et ont tous des expériences enrichissantes à partager. Il faut voir l'émotion avec laquelle ils évoquent les liens étroits que les parents tissent entre eux. Ils témoignent aussi de projets réels tels que ces bibliothèques créées à l'intérieur de ce programme, là où on trouve des livres adaptés à leur jeune clientèle, des livres qui circulent et qu'on apprend aux parents à animer. Louise Picard avoue avoir été sollicitée par l'orthophoniste de son école pour partager ce matériel « didactique » inédit.

Il faut dire que la motivation des animateurs est d'autant plus grande que les statistiques ont démontré que 73 % des enfants inscrits à ce programme ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Quand on sait que ce taux a été plus élevé que celui atteint par des enfants provenant de milieux très favorisés, n'est-ce pas ce qui s'appelle des résultats probants?

Un programme unique demeuré souple

Si le programme est toujours utilisé avec la souplesse nécessaire à son adaptation à divers milieux et s'il poursuit sa double mission d'accompagner les parents dans leur participation active à la réussite de leur enfant et d'aider les enfants à s'intégrer avec harmonie au milieu scolaire, il faut bien préciser que Passe-Partout n'est cependant pas dans une phase de développement. Les animateurs sont bien conscients qu'il leur faut d'abord soutenir les milieux qui offrent Passe-Partout même si, avec un budget plus élevé, ils auraient bien des idées et des initiatives pour s'implanter ailleurs. Pour l'instant, on s'assure surtout que le cadre d'organisation, établi par la Direction générale de la formation des jeunes (DGFJ) en 2003, est bien appliqué. Le Ministère a confirmé de nouveau, dans ce document, qu'il reconnaissait l'importance des parents « en tant que responsables et partenaires de la réussite scolaire des enfants ». Par la même occasion, il demandait toujours à l'école « de soutenir la compétence parentale et de préparer l'enfant à son entrée à la maternelle. » C'est dire que si les parents ont besoin de l'école, l'école a encore et toujours autant besoin d'eux!

« Les animateurs de Passe-Partout ont développé des compétences rares, précieuses, une expertise incroyable et unique que même les pédagogues n'évaluent pas à leur juste valeur », soutient Christiane Bourdages-Simpson, impliquée au sein de l'équipe en tant que responsable du programme d'éducation préscolaire à la DGFJ. De même, M^me^ Bourdages-Simpson croit qu'on ne se rend pas vraiment compte de tous les éléments auxquels l'enfant doit s'adapter quand il met le pied à l'école. « Si on en dressait la liste, gageons qu'on serait impressionnés et, peut-être aussi, terrifiés par son ampleur! Eh bien, il en va de même en ce qui concerne les relations à établir avec les parents. Toutefois, peu d'études sont faites dans ce domaine. On néglige cette composante, même dans les facultés d'éducation. Cette expertise pourrait être utilisée dans l'école à d'autres niveaux et dans d'autres contextes. » « Il y a des enseignants qui, même après 25 années d'expérience, ont encore de la difficulté à établir un contact avec les parents. Cela semble incroyable, mais c'est la pure vérité », corrobore Dominique Giroux de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

La mission actuelle que se sont donnée les animateurs de Passe-Partout est de continuer leur travail tout en essayant de se tailler une place plus importante dans leur milieu. Il s'agit pour eux d'acquérir davantage de reconnaissance et d'avoir un statut mieux défini. N'empêche que, pour l'instant, quand ils voient poindre des parents qui ont bénéficié de ces rencontres quand ils étaient enfants et qui désirent que leurs propres enfants vivent une expérience aussi enrichissante que la leur, ils jubilent. Ils ont ainsi la preuve irréfutable que Passe-Partout a fait des petits!

Marie-Josée Lépine

Le projet est divisé en plusieurs parties, explique M^me^ Corneau. Une première étape s'est effectuée à l'intérieur du cours d'anglais et une seconde, dans le cadre du cours d'arts plastiques. » Il s'agissait d'abord pour les dix groupes d'élèves de 2^e^ secondaire de créer une agence publicitaire environnementale. Ensuite, en arts plastiques, ils ont illustré leur thème sur des sacs d'épicerie en papier qui ont été remis aux clients d'un marché d'alimentation le 22 avril, Jour de la Terre.

Pour ces enseignantes, il est primordial de faire véhiculer par les élèves les valeurs positives de notre société. En ce sens, elles ont travaillé de concert afin de mettre sur pied ce projet qui est principalement lié au domaine général de formation *Environnement et consommation*. Dans une perspective de développement durable, ce domaine vise à amener l'élève à établir un rapport dynamique avec son milieu tout en adoptant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement. C'est en adéquation avec ces objectifs que les enseignantes ont fixé leurs buts afin de faire adopter à leurs élèves des comportements responsables. « Nous voulions faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont un rôle social à jouer, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Les élèves ont aussi un sens des responsabilités à développer par rapport à ce qui se passe à l'extérieur de la vie scolaire », soutient M^me^ Corneau.

Des environnementalistes chevronnés!

« Avec les élèves, mentionne l'enseignante d'anglais, j'ai d'abord fait un travail préparatoire afin de susciter leur intérêt. Nous avons lu plusieurs textes liés à l'environnement. Ensuite, les élèves ont formé des groupes de quatre et ils ont choisi un thème qui les intéressait. Par exemple, certains d'entre eux ont travaillé sur les pluies acides, la diminution de la couche d'ozone, le gaspillage, etc. »

Avant que les élèves ne commencent à faire des recherches sur Internet pour approfondir leur sujet, l'enseignante les a encouragés à échanger leurs idées entre eux. « Je tente d'instaurer un climat de détente où je favorise la venue des idées. Cela aide les élèves qui sont moins familiers avec le sujet. »

Évaluation

Dans le cadre de ce projet, M^me^ Corneau a évalué les aptitudes orales et écrites de ses élèves. « Ils devaient expliquer quelle était la problématique touchée par leur thème et quelles étaient les solutions pour l'avenir. Ils devaient également être en mesure de comprendre le phénomène pour pouvoir l'expliquer oralement aux autres élèves. Ils ont utilisé leur pensée créatrice afin de proposer des solutions envisageables. »

De l'anglais vers l'art…

Lorsque les élèves se sont ensuite présentés dans la classe d'arts plastiques de M^me^ Brisson, le travail préparatoire était déjà accompli. « Je continue le travail à partir de ce qu'ils ont acquis dans la classe d'anglais, dit-elle. Je leur présente des artistes qui font de l'art environnemental et je leur fais visionner des films de l'Office national du film. »

Ensuite vient l'étape de la réalisation artistique qui s'échelonne sur plusieurs heures. Les élèves ont conçu un dessin réaliste qui illustrait leur sujet. Une fois leur dessin approuvé par l'enseignante, ils le reproduisaient avec de la peinture sur un sac en papier brun qui provenait du marché d'alimentation, ainsi que sur un chandail blanc. Ils devaient également ajouter à leur dessin le slogan de leur compagnie environnementale, et ce, en anglais et en français.

À la suite d'ententes prises avec l'épicerie, les clients ont reçu, lors du Jour de la Terre, leur épicerie emballée… dans des œuvres d'art! « Plusieurs parents sont allés au marché afin de mettre la main sur les sacs de leur enfant et les clients revenaient pour avoir d'autres sacs! » s'étonnent les enseignantes.

Deux élèves ont eu la chance d'accompagner M^me^ Corneau à l'épicerie pour constater comment leurs œuvres étaient reçues dans le public. « Ils ont ainsi vu qu'ils pouvaient collaborer, par leurs œuvres et leurs messages, à sensibiliser la population », constate Carole Brisson. Pour M^me^ Corneau, le constat est similaire. « Les élèves sentaient qu'ils s'impliquaient dans quelque chose et qu'ils posaient un geste responsable par rapport à une problématique réelle. Ils ont pris conscience qu'ils ont un pouvoir d'action sur leur avenir. »

Le jour de la Terre, les élèves ont également revêtu leur chandail aux couleurs de leur implication. « Le simple fait de porter leur chandail fait en sorte qu'ils deviennent conscients qu'ils véhiculent un message », remarque l'enseignante d'arts plastiques.

Des enseignantes motivées!

Les deux enseignantes sont formelles : la bonne marche du projet a été le résultat de la synergie qui s'est établie entre elles. Le développement durable les interpellait; ce fut une chance pour elles d'enseigner dans une école ciblée et de se voir allouer du temps pour mettre sur pied un tel projet. Aussitôt que M^me^ Corneau avait une période libre, elle en profitait pour se joindre au groupe d'arts plastiques et pour illustrer aussi un sac d'épicerie et son chandail. « J'ai fait ça par conviction, dit-elle. Les élèves ont senti que je m'intéressais réellement à ce qu'ils faisaient. Ils se sont sentis soutenus dans leur projet. Je suis redevenue une enfant… »

Un bilan positif

En travaillant à un projet qui est en adéquation directe avec le domaine général de formation *Environnement et consommation*, les élèves ont été en contact avec un large éventail de compétences transversales tant de l'ordre de la communication que de l'ordre intellectuel ou méthodologique. « Les élèves ont dû se familiariser avec le système informatique, recueillir et exploiter de l'information, résoudre le problème tout en mettant en œuvre leur pensée créatrice. Lors du travail, ils ont également enrichi leur vocabulaire et élargi leurs connaissances à l'égard de différentes structures de textes. Par rapport aux compétences transversales visées, nous avons atteint beaucoup plus d'objectifs que nous nous en étions fixés au début », concluent les enseignantes.

Un regard vers demain

Déjà, pour l'an prochain, elles projettent de renouveler le projet, cette fois sur des sacs de tissu réutilisables. « Nous voudrions axer le projet sur la mise en marché en nous associant avec une épicerie qui se préoccupe du développement durable. Nous voulons continuer à sensibiliser les élèves à l'environnement et à la planète et les amener à se questionner sur ce qui nous arrive. »

des fondements aux pratiques, des pratiques aux fondements

Formé d'universitaires et de membres de commissions scolaires, l'ORÉ est issu du courant de réformes qui anime les systèmes éducatifs contemporains au niveau international. Les enjeux de ces réformes sont multiples : ils sont éducatifs, certes, mais également culturels, éthiques, politiques, économiques, sociaux, etc. Les nouveaux rôles et les nouvelles responsabilités des cadres de référence officiels qui en sont issus peuvent amener la confusion. C'est la raison pour laquelle l'ORÉ veut consolider l'accompagnement des acteurs de ces réformes par des assises théoriques et pratiques. Il tient compte des différents horizons disciplinaires souhaitant replacer ces réformes dans leurs contextes sociaux, éthiques, culturels, politiques et économiques.

Ayant pour objectif général de dégager les éléments fondateurs d'une méthodologie de construction, d'observation et d'analyse systémique des curriculums, l'ORÉ s'intéresse aux curriculums à travers les six axes suivants :

- Les fondements épistémologiques des réformes;
- Les méthodologies de développement de curriculums de formation;
- L'éducation du sujet éthique à travers les nouveaux programmes d'études;
- La gestion administrative de la mise en œuvre des réformes;
- Les didactiques de construction de connaissances et de développement des compétences;
- L'appropriation de l'innovation par les acteurs.

L'ORÉ travaille avec de nombreux partenaires, ici et à l'étranger, dont l'Université Laurentienne (Ontario), le CRDI (Centre de recherches pour le développement international), le MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec), l'UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières), le CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada), la AUF (Agence universitaire de la francophonie), le FFI (Fonds francophone des inforoutes), le ministère de l'Éducation de base, l'ACDI (Agence canadienne de développement international), l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), la BAD (Banque africaine de développement).

Exemples de projets réalisés en partenariat :

- Le développement d'une approche du socioconstructivisme intégrant les apports de la cognition située dans le programme d'études en Ontario et au Sénégal (Université Laurentienne, ministère de l'Éducation de l'Ontario, CRDI);
- L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, UQTR);
- L'accompagnement des rédacteurs de programmes d'études du curriculum de la formation générale de base des adultes au Québec (MELS, UQAM);
- Le développement d'une analyse des compétences essentielles observées en situation (CRSH);
- L'appropriation des innovations curriculaires (AUF, FFI, ministère de l'Éducation de l'Ontario, UQAM);
- L'accompagnement dans la refonte du curriculum de l'éducation de base au Niger (ministère de l'Éducation de base, ACDI, UQAM);
- Le diagnostic du système éducatif rwandais (UNESCO et Banque africaine de développement);
- Les séminaires nationaux sur la réforme en Algérie (UNESCO).

Site de l'ORÉ : **http://www.ore.uqam.ca**

La liste des présentations peut être consultée dans internet [**http://www.ore.uqam.ca/lancement.asp**]

Un résumé des communications et les diaporamas des communications de Pierre Runner et de Linda Allal sont accessibles dans Internet [**http://www.ore.uqam.ca/qui.asp**]

Code ministériel 13-0000-48

Éducation, Loisir et Sport
Québec

www.mels.gouv.qc.ca/virage